

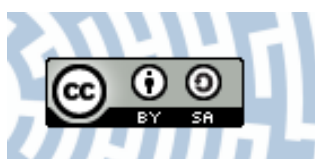


**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle

Author: Wojciech Kruszelnicki

Citation style: Kruszelnicki Wojciech. (2018). Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle. "Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja" T. 21, nr 4 (2018), s. 115-143



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: wokrusz@gmail.com

Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle¹

Wobec odejścia Roberta Kwaśnicy, wymianę uwag z Andreą Folkierską, Magdaleną Archacką, Markusem Lipowiczem i Bogusławem Śliwerskim poprzedzę retrospekcyjnym wyznaniem, które, mam nadzieję, wyraźniej zarysuje kontekst oraz motywacje stojące za opracowaniem zatytułowanym *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* (Kruszelnicki 2018).

Zanim to jednak uczynię, chciałbym powiedzieć Czytelnikom zainteresowanym dalszym śledzeniem całej sprawy, że ich impresje, jak się wydaje, są podobne do moich; to nie była rozmowa, to nie był dialog, a tym bardziej spór w humanistyce. Niejaki W. Kruszelnicki napisał polemiczny artykuł mierzący w formację hermeneutyczną w pedagogice polskiej i poddał krytyce stanowisko „poza sporem o wychowanie”, prezentowane przez R. Kwaśnicę w pracy *Dwie racjonalności* i w kilku innych rozprawach. Konkretnie, uznał je za nie do przyjęcia. Negatywnie ocenił pewne tendencje w pedagogice ogólnej, takie jak relatywizm, historyzm, pluralizm teoretyczny i hermeneutyczny ontologizm, które skojarzył z nihilizmem. W odpowiedzi na jego wątpliwości A. Folkierska – badaczka, która fundowała wraz z R. Kwaśnicą nurt filozoficznej pedagogiki inspirowanej hermeneutyką Gadamera i Heideggera – zadała mu kilka ciosów, ale do postawionego w artykule problemu nie odniosła się wcale. B. Śliwerski – podobnie – o sensie i możliwych ograniczeniach „pedagogiki pytań drugiego stopnia” nie chciał mówić nic. Wiele wskazuje na to, iż uznał, że *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* to tekst w dużym stopniu o nim i o jego podręcznikach, toteż zajął się pokazywaniem, że w różnych jego książkach nie jest tak, jak autor mówi. M. Lipowicz

¹ Niniejsze opracowanie jest odpowiedzią na polemiczne wypowiedzi A. Folkierskiej (2018), B. Śliwerskiego (2018) i M. Lipowicza (2018) wobec wcześniejszego stanowiska Autora (Kruszelnicki 2018) – przyp. red.

świetnie zrekonstruował moje rozumowanie, ale napisał wypowiedź niejako obok tematu, czym skądinąd otworzył temat nowy i bardzo ciekawy. Jedynie M. Archacka (2018, w tym numerze) ustosunkowała się do postawionego problemu, występując ze śmiałą tezą, iż formacja hermeneutyczna w pedagogice polskiej utknęła w kontemplacji binarnej opozycji: albo rozum instrumentalny, śledzony wszędzie tam, gdzie mowa jest o środkach, celach a wręcz praktyce wychowania wspieranej przez nauki empiryczne, albo mityczne „Inne rozumu”, któremu nie wiadomo, jakie myślenie i działanie pedagogiczne, inne niż mętne i idealistyczne abstrakcje, miałyby odpowiadać.

I

Niejednen mógłby zapytać: po co w ogóle pisać takie rzeczy? Teksty polemiczne, zamierzone w dodatku jako „kontrowersyjne”? Poddawać w nich krytykę znanych naukowców, wiedząc dobrze, że to do nich trafi, że oni to przeczytają? Ryzykować? Czy nie lepiej trzymać karty przy orderach, jak robi to tylu bojących się własnego cienia akademików, tworzyć teksty z własnego poletka, zbierać punkty, jak każą, a gdy pojawia się wątpliwość wobec koncepcji, z i nad którymi pracowało się pół życia, to siedzieć cicho, cytować grzecznie, kogo trzeba, nikomu nie wadzić, bo to przecież „nazwisko”?

Właśnie nie. Nie na tym według mnie polega „zabawa” w humanistykę i nie tak postępuje się z najważniejszymi, przełomowymi w niej ideami. Jak mówi L. Witkowski, prawdziwy

autorytet symboliczny to taki, z którym warto, naszym zdaniem, toczyć spór, który widzi dalej, zaskakująco, a przynajmniej inspirująco inaczej, który wyróżniamy uznaniem, że warto przyjrzeć się jego myśleniu, wysłuchać go, nie zakładając obowiązku posłuchu, ale jako zachęty do sprawdzenia samego siebie w zakresie tego, na co mnie samego stać. (...) Autorytet symboliczny może być rezultatem wdzięcznego poczucia, że warto było się z nim skonfrontować, bo zawdzięczamy mu coś istotnego dla nas samych, zresztą być może bez związku z jego intencjami, w końcu teksty żyją własnym życiem i są szansą dla odbiorcy w trybie interakcji, nieregulowanej przez żadne ramy interpretacyjne czy nakazy i oczekiwania (Witkowski 2009, s. 17).

Moje wystąpienie pisałem świadom choroby Profesora R. Kwaśnicy. Gdy jeszcze pracował, a ja byłem pracownikiem Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, widziałem, jak zresztą wielu z nas, jego wycofywanie się, odchodzenie. Możliwości śmierci Profesora nie dopuszczałem oczywiście na myśl; miałem nawet nadzieję, że jego rezygnacja z aktywnego kierowania Uczelnią otworzy szansę na rozmowę o jego koncepcji pedagogiki, rozmowy, której nigdy nie przeprowadziliśmy.

R. Kwaśnicę znałem od dziecka. *Dwie racjonalności* przeczytałem gdzieś na pierwszym czy drugim roku moich pierwszych studiów, bo leżała na biurku Mamy – maszynopis w ubożuchnej okładce, na żółtawo-brązowym, z biegiem czasu już tylko brązowym papierze. Nic nie rozumiałem i znudziłem się. W domu było mnóstwo książek, wśród nich pierwsze prace uczestników seminarium czwartkowego prof. Z. Kwiecińskiego na UMK w Toruniu, które od czasu do czasu przeglądałem. Dopiero jednak po drugich studiach, gdy zainteresowałem się poważniej filozoficznymi wątkami w pedagogice, wróciłem do *Dwóch racjonalności*. Po lekturze nie mogłem się otrząsnąć i to nie przez chwilę, lecz przez bodaj półtora dekady. Poraził mnie filozoficzny poziom i dyscyplina tego myślenia, skala poczynionej demaskacji i oczywiście styl i warsztat pisarski, będące perłą same w sobie. Przez kolejne lata pracowałem z tymi koncepcjami i wykorzystywałem je niemal w każdym moim tekście poświęconym pedagogice. Powiedziałem kiedyś, że *Dwie racjonalności* to książka na skalę światową i wiem, że opinia ta trafiła do Profesora i sprawiła mu satysfakcję. Profesor R. Kwaśnica był dla mnie mistrzem myślenia.

Wraz z naukowym dojrzewaniem, kolejnymi lekturami, a przede wszystkim za sprawą intensywnego zagłębiania się w filozofię współczesnej humanistyki, moja ocena *Dwóch racjonalności* zaczęła się zmieniać. Pojawiały się pytania, wątpliwości. Autorytet Profesora bynajmniej nie uległ erozji, ale idea pedagogiki drugiego stopnia, uprawianej poza sporem o wychowanie, zaczęła objawiać mi swoje ambiwalentne konsekwencje, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. To, że nieraz nabieramy dystansu i odchodzimy od naszych wcześniejszych fascynacji, a szczególnie w nauce, gdy jakaś teoria przestaje nam wystarczać i dokonujemy jej rewizji lub poddajemy krytyce, wydaje mi się czymś naturalnym. Tak samo było u mnie z Foucaultem, Derridą, Rortym... W każdym razie, punkt zwrotny nastąpił nie tak znowu dawno, gdy zajmowałem się koncepcjami G. Vattimo. Miałem pomysł na artykuł poświęcony krytyce formacji hermeneutycznej w pedagogice ze szczególnym uwzględnieniem stanowiska R. Kwaśnicy. Miał on wykorzystywać myśl G. Vattimo o „nihilistycznym powołaniu hermeneutyki”. Jakoś półświadomie przyjmowałem, że tak znaczącym, genialnym książkom należy się poważna debata, jak ma to miejsce w najlepszych polskich czasopismach naukowych: „Przeglądzie Filozoficzno-Literackim”, „Literaturze na Świecie”, „Tekstach Drugich” (na tej półce wciąż nie znajdziemy czasopism pedagogicznych), a nie obojętność, okolicznościowe cytowania i smętna kanonizacja.

Życie zakpiło z tych planów. R. Kwaśnica nigdy nie odpowiedział i już nie odpowie.

Na mój tekst zareagowało jednak czterech naukowców. I były to cztery odmienne reakcje: krytyczny dystans i reprymenda (A. Folkierska), aprobata dla tezy głównej, po czym odejście od tematu i otwarcie innego (M. Lipowicz), atak na oślep (B. Śliwowski) i wreszcie – jako jedyna – próba współmyślenia (M. Archacka). Dwojgu profesorów pedagogiki już teraz chciałbym powiedzieć, że choć nikt nie wyobrażał sobie śmierci R. Kwaśnicy, to w obliczu jej faktu uważam, że jesteśmy zobowiązani do zastanowienia się nad tym, jakie dzieło po sobie pozostawił, co nam przekazał do przemyślenia.

Innymi słowy, mamy obowiązek podjąć dokładnie tę refleksję, której profesorowie w swoich opracowaniach nie podjęli. Inaczej składamy do grobu także najważniejsze idee R. Kwaśnicy. Podjęcie myślenia nad wizją pedagogiki, z jaką wielki humanista nas zostawił, to najważniejszy w mojej opinii *hommage*, z jakim możemy teraz wystąpić.

II

Odpowiedzi A. Folkierskiej nie planowałem jako obrony przed zarzutami o niekompetencję, lecz właśnie jako kontynuację rozmowy o zasadności twierdzenia o nihilistycznym – w rozumieniu G. Vattimo – charakterze pedagogiki filozoficzno-hermeneutycznej. Rozmowy tej wszelako jeszcze nie rozpoczęliśmy.

Dzięki uwagom A. Folkierskiej zdałem sobie sprawę z kilku błędów, jakie popełniłem i zrozumiałem, że niektóre manewry były z mojej strony zbędne. Zanadto rozdmuchałem wątek woli mocy jako animatora *agonu*, w polskich studiach edukacyjnych całkiem zresztą baśniowy. Dlatego rzeczywiście wyszło, że jestem „przejęty” nietzscheańską wolą mocy (Folkierska 2018, s. 127). W rzeczywistości jestem przejęty F. Nietzschem; mnie w ogóle mnóstwo idei przejmuje, dlatego interesuję się humanistyką i mam nadzieję, że zainteresowanie to nie wygaśnie z wiekiem. Do tego nie udało mi się uniknąć niekonsekwencji (tamże, s. 135–136), gdy z jednej strony ogłosiłem konieczność rozkazywania rzeczywistości w ramach pedagogicznego *agonu* różnych woli mocy, a z drugiej wprowadziłem element obiektywnych praw naukowych wskazywanych przez J. Piageta i L. Kohlberga, które legitymizują stanowione cele wychowania.

Nauczyłem się też czegoś jeszcze. Tego mianowicie, że A. Folkierska naprawdę ma alergię na teorię krytyczną, a w szczególności na koncepcje J. Habermasa. Alergia przenosi się zresztą dalej: na wszelkie roszczenia do normatywności i naukowości, na kwestię stanowienia celów edukacji, na wszelkie idee regulatywne, na nauki empiryczne, na pojęcie wartości, które Badaczka podważa za Heideggerem i Arendt...

Utwierdziłem się również w przekonaniu, że Autorka używa klucza hermeneutyki Gadamera i Heideggera, by otwierać różne drzwi i wadzić się z różnymi pytaniami współczesnej humanistyki, ale jednocześnie dba o to, by wiele innych drzwi pozostało szczelnie zamkniętych. Cóż, jeśli tak się ceni Gadamera, trzeba by też rozmowę spróbować poprowadzić tak, jak on to robił, a więc zawsze szukając z Innym punktów wspólnych. Tymczasem wydaje się, że A. Folkierska przed podjęciem dialogu założyła już jego wynik. W rozmowie naszej przestało chodzić o rozumienie rzeczy, o której była mowa, a na pierwszy plan wysunęły się różnie rozpoznane intencje. Ironia polega też na tym, że u Autorki *Pytania o pedagogikę* nie uruchomiło się gadame-

rowskie nastawienie dialogiczne, zwyciężyła zaś *dobra wola... mocy* (Derrida 1984). Dokładnie tak samo postąpił z Gadamerem J. Derrida w pierwszej, frustrująco nieudanej, odsłonie „dialogu” między hermeneutyką a dekonstrukcją na Sorbonie w 1981 roku. J. Derrida rozegrał rzecz performatywnie: zakwestionował bowiem (jako założenie metafizyczne) konieczność istnienia w dialogu „dobrej woli porozumienia” i przyjaźni – elementów szczególnie podkreślanych przez A. Folkierską (2018, s. 133) – i po prostu odmówił prowadzenia rozmowy oraz rozumienia Gadamera w taki sposób, w jaki on by sobie tego życzył (zob.: Michelfelder, Palmer 1989; Grondin 2012). W późniejszym tekście: *Comme il avait raison! Mon Cicérone Hans-Georg Gadamer* J. Derrida wspominał, że w 1981 roku Gadamer odpowiedział mu *w słowach, które przepełniały podziwem wobec jego życzliwości, pogodnej wspaniałomyślności i przenikliwości (...)*. Gadamer mówił:

każda lektura, która stara się rozumieć, jest jedynie krokiem na drodze, która nigdy się nie kończy. Ktokolwiek wyrusza w tę drogę, wie, że nigdy nie dojdzie do „końca” tekstu; zostaje bowiem przezeń ugodzony (il en reçoit le coup). Ulegamy więc, ale po to, by siebie odnaleźć. Nie sądzę, by aż tak daleko było mi do Derridy, gdy podkreślam, że nigdy zawsze nie wiemy, jacy będziemy, gdy siebie odnajdziemy (Derrida 2005a, s. 56).

Chciałbym móc ową postawę otwartości, która tak oczarowała J. Derridę, ujrzyć u A. Folkierskiej.

Fantazje odłóżmy jednak na bok i idźmy dalej. Choć wiele z moich obserwacji z zainteresowaniem A. Folkierskiej się nie spotkało, inny zysk z naszej wymiany zdań na tym polega, że pozwala ona raz jeszcze wyartykułować moje zastrzeżenia względem pedagogiki filozoficzno-hermeneutycznej, tym razem może nieco wyraźniej. Rozpocznę od zarysowania kontekstu historyczno-intelektualnego, z którego rodzą się stanowiska radykalnie hermeneutyczne w pedagogice. Następnie zrekonstruuję główny argument, jaki formacja ta przedstawia w sporze o wychowanie do momentu, w którym pojawiają się moje wątpliwości i sprzeciw. Uwidoczni to, mam nadzieję, dodatkowo, na ile myślenie pedagogiczne R. Kwaśnicy i A. Folkierskiej jest zbieżne i w jakim stopniu podlega podobnym ograniczeniom w przypadku stosowania do teorii wychowania hermeneutyki Heideggera i Gadamera.

Na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku grupa polskich pedagogów inspirowanych kilkoma ważnymi koncepcjami filozofii współczesnej zastanawia się nad fundamentami teorii wychowania po rozpadzie monostrukturalnego ładu społecznego PRL. Wskazuje się tu na podporządkowanie kształcenia jednemu sposobowi myślenia i jednej, socjalistycznej doktrynie. Po upadku PRL brak jednolitej, narzuconej z góry wykładni świata z wolna zastępuje wielość różnych ogłądów i teoretyzacji wychowania. Fenomen ten nie sumuje się w łatwą możliwość upolitycznienia wychowania, lecz w polityczność rozumianą jako współlistnienie wielu odmiennych upolitycznień (Zamojski 2010, s. 58). Polska po zmianie ustrojowej konfrontuje się z kwestią pluralizmu

interesów jednostkowych i grupowych, a pedagodzy – w czym dodatkowo wspiera ich postępujący przełom ponowoczesny – zdają sobie sprawę z tego, że *indywidualna czy grupy mają realne interesy wobec systemu edukacyjnego, które – ze względu na brak monosa – nie mogą być hierarchizowane inaczej niż arbitralnie, na mocy jakiegoś rodzaju siły* (tamże, s. 59). W związku z tym – kontynuuje P. Zamojski, w swojej udanej rekonstrukcji problematyki teleologii edukacyjnej – *oprócz rozwiązania siłowego pojawia się możliwość debaty, w której uzgodnienie różnych stanowisk i formułowanie racji może doprowadzić do porozumienia (...)* (tamże, s. 59).

Na gruncie filozofii edukacji rodzi się w owym czasie koncepcja, nad którą pracują, jeśli dobrze się orientuję, R. Kwaśnica, A. Folkierska, J. Rutkowiak i M. Reut. Do lamusa odprawiona zostaje pedagogika socjalistyczna, naiwnie eksponująca swoją ideologiczną teleologię. Na głowę H. Muszyńskiego, B. Suchodolskiego i kilku innych sypią się gromy i oskarżenia o totalitarne zakusy. Sytuacja zaczyna wyglądać tak, jak gdyby pedagogiczne pytanie o środki i cele wychowania, innymi słowy, o intencjonalny wymiar kształcenia, z powodu jego centralnego umiejscowienia w socjalistycznej filozofii wychowania, chciano dla odmiany definitywnie zlikwidować. Podobnie rzecz się ma z kategorią normatywności. T. Szkudlarek pisze, że „wyzwanie trzeciego paradygmatu” w pedagogice polegać ma na *rezygnacji z normatywności* (1991, s. 73) o tyle, o ile rozpoznaje się ją jako fałsz i pozór usprawiedliwiający przemoc wpisaną w kształcenie w kierunku realizacji premedytowanego celu. *Dwie racjonalności* i późniejsze *Pytanie o pedagogikę* A. Folkierskiej łączy próba myślenia z wnętrza paradygmatu innego niż ten obejmujący zwaśnione strony pedagogiki humanistycznej (emancypacyjnej) i behawiorystycznej (adaptacyjnej, konserwatywnej). Przypomnijmy o nich:

Pedagogika behawiorystyczna kształtowała swoich wychowanków zgodnie z przyjętymi, nienaruszalnymi społecznie wzorcami osobowymi, kierowała ich rozwojem i urabiała ich według określonych założeń. Zadaniem zaś pedagogiki humanistycznej było bezinteresowne wspieranie swobodnego rozwoju dziecka, przy czym pedagogika ta zakładała rewizję obowiązujących definicji świata i wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co możliwe; pedagogika behawiorystyczna zaś chciała ulepszać świat, ale według ustalonej już jego definicji (Kolecka 1999, s. 90).

Pamiętamy rozumowanie R. Kwaśnicy: pomimo że obie te pedagogiki na pozór diametralnie się różnią w zakresie metod i środków wychowania, pomimo że zupełnie co innego zakładają o świecie kulturowym oraz o istocie społecznej egzystencji człowieka i pomimo że jedna jest z gruntu techniczna a wręcz mechanistyczna, druga zaś postępową i liberalną, *de facto* obie uwikłane są w metafizykę, tj. w myślenie celowościowe, totalizujące i instrumentalne. Kilka lat po ukazaniu się jego przełomowej książki, A. Folkierska formułuje podobne tezy w książce *Pytanie o pedagogikę*. Pedagogika humanistyczna to mistyfikacja: wcale nie jest tak, że nie urabia wychowanka,

gdyż owa wolność, którą ponoć chce mu zwrócić, obwarowana jest określonymi – cóż z tego, że jest to inaczej robione – celami i wartościami, do których realizacji dąży. A. Folkierska wprowadza na rzecz owej demaskacji bodaj jeszcze dwa argumenty. Po pierwsze, twierdzi, że

(...) między dwiema, z pozoru przeciwnymi, teoriami pedagogicznymi nie ma w istocie różnicy, gdyż u podstaw tych dwóch orientacji pedagogicznych leży to samo założenie, ten sam punkt wyjścia: istnienie podmiotu (Folkierska 2018, s. 128). Podmiot, będący zarazem przedmiotem wychowania, jest tu już dany, gotowy (Folkierska 1990, s. 238). [S]pornym pozostaje jedynie pytanie czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy też nie przeszkadzać mu w rozwinięciu tkwiących w nim możliwości „autentycznego” i „spontanicznego” przeżycia, wzrostu, rozwoju, samorealizacji (tamże, s. 239).

Po drugie, badaczka w duchu hermeneutycznym piętnuje uniwersalistyczne roszczenie podejść humanistycznych, pisząc, że *nie są one w stanie rozpoznać siebie jako określonych form społecznej samowiedzy, mającej swe źródło właśnie w konkretnej rzeczywistości społeczno-historycznej, której całościowego sensu nie mogą uchwycić* (tamże, s. 129). Są to skądinąd twierdzenia kontrowersyjne, skoro wiemy, że szerzej pojęta „pedagogika humanistyczna” to także podejścia radykalne i doskonale zorientowane w filozofii, jak w przypadku H. Giroux (2005, s. 31–81) czy wcześniejszego P. McLarena (1995, s. 58–84), u których nie znajdziemy żadnego z esencjalistycznych przesądów, o których A. Folkierska wspomina jako konstytutywnych dla pedagogiki emancypacyjnej.

Rodzi się na tym gruncie idea, że realizowanie za pomocą wychowania i wcielenie w życie jakiegokolwiek założonej i dodatnio wartościowanej rzeczywistości jest czymś w rodzaju świadomości fałszywej. Pisał o tym T. Szkudlarek, wskazując na pedagogiczną pułapkę „działania w imię”, wpisaną we wszelką teleologię edukacyjną. Pułapka polega na tym, że gdy ustalamy cel wychowania, nakładamy na rzeczywistość siatkę utkaną z rzeczywistości założeniowej i ją uznajemy za bardziej realnie istniejącą niż sam byt społeczny jako taki. W ten sposób na siłę wyszukujemy zgodności między tym, co przyjęliśmy jako pożądaný efekt wychowania, a procesem czy działaniem pedagogicznym mającym ku danemu celowi prowadzić. Z racji, że realność zarówno samego działania, jak i jego efektów, *nie może być rozumiana w kategoriach rzeczywistości założeniowej* (Szkudlarek 1991, s. 54), istotnie utrzymywać można, że *to nie świat, w który wkracza kształcenie, jest pozorny, ale to cele wytwarzają pozór (...). Cel jest ideologią, zasłoną z dobra, „w Imię” którego podejmuje się działania będące jego zaprzeczeniem* (Zamojski 2011, s. 93, 94). T. Hejnicka-Bezwińska formułuje w tym kontekście kanoniczną pretensję: *kiedykolwiek zdarza się nam, że przechodzimy od twierdzeń opisujących świat (zdań empirycznych) do zaleceń, jak ten świat należy urządzić (zdań normatywnych), to jest to sytuacja, w której mamy do czynienia z pró-*

bą narzucenia innym naszego systemu wartości (2008, s. 131). I znów wieje „totalitaryzmem”.

Jakie postulaty przedłożyli filozoficznie nastrojeni pedagodzy po analizie obnażającej przemoc intencjonalnego wymiaru działań wychowawczych?

Jak już wspomniałem, T. Szkudlarek sugerował, że aby móc znów na serio zająć się realnością wychowania, trzeba zrezygnować z normatywności (1991, s. 73). Oznacza to właśnie tyle, że nowa teoria pedagogiczna – ów trzeci paradygmat – miałaby nasz świat opisywać, ale go nie... urządzać. Nawiązując do swych wcześniejszych przekonań, A. Folkierska podkreślała, że nadal trzeba łączyć pedagogikę z filozofią (czytaj: z hermeneutyką), ale znów tylko po to, by uczyć się rozumienia określającej naszą egzystencję tradycji. Zaś nasze rozumienie tradycji *o tyle jest twórcze, że zmieniając nasze samorozumienie, ciągle od nowa kształtuje ona nas samych* (Folkierska 2005, s. 242).

Propozycja wykroczenia poza spór o wychowanie była najbardziej radykalnym wnioskiem, wyprowadzonym z demaskującego porównania pedagogiki emancypacyjnej i adaptacyjnej – wnioskiem, za sprawą którego *pytanie o cel kształcenia popadło w niełaskę* (Zamojski 2010, s. 12). W rozprawie *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie* R. Kwaśnica powtarza, że wychowanie jest pomysłem metafizycznym.

Jest nim w tym sensie, że pytanie pedagogiczne – które jakkolwiek byśmy je wypowiedzieli, pyta zawsze o to samo: jakiego człowieka i jak należy kształtować? – jest w ogóle możliwe (sensowne) i prawomocne dzięki metafizycznemu (celowościowemu) myśleniu o świecie, innych ludziach oraz o sobie samym (1992, s. 152).

Teraźniejszość, jako czas metafizyki, to czas sporu o wychowanie, w którym o człowieka i jego edukację zapytuje się w sposób metafizyczny, tj. celowościowy. We władzy pytań teleologicznych tkwimy i tkwić musimy. Krytyka rozumu instrumentalnego oraz scjentyzmu pedagogicznego niczego tu nie zmieniła, gdyż nauka i technika i tak pozostają istotą naszej epoki i naszego myślenia.

Wobec tego stanu rzeczy R. Kwaśnica zgłasza projekt „krytyki egzystencjalnej”. Uprawiając taki rodzaj krytyki,

(...) pytamy o pytania teleologiczne (...) nie po to, by usprawnić, poprawić, udoskonalić sposób ich zadawania. Usiłujemy pytać o nie nieteleologicznie. (...) Teraz, pytając o pytania teleologiczne, pytamy o czasową istotę nas samych i istotę naszej epoki, wierząc, że w samym tym zapytywaniu (w „namyśle”, a nie wskutek osiągalnej dzięki niemu wiedzy), dokonuje się przemiana nas samych i świata, w którym żyjemy (tamże, s. 148).

Krytyka egzystencjalna jako zajęcie dla pedagogiki to dokładnie to samo, co opracowane w *Dwóch racjonalnościach* „pytania drugiego stopnia”. Pytają one o nasze przedrozumienie, umożliwiające samo doświadczenie sensu i rozumienie. Pedagogika zadająca pytania drugiego stopnia tłumaczy konkurujące koncepcje wychowania, ale

nie poprzez dyskutowanie i spieranie się z nimi, lecz w trybie wykazywania ich sensu i ich ograniczeń, odkrywania milczącej wiedzy, która nimi kieruje; *ich intencją nie jest budowanie teorii tej wiedzy, lecz takie jej tłumaczenie, które czyni słyszalnym to, co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i o świecie jako całości* (Kwaśnica 1987, s. 113).

Kończąc w tym punkcie rekonstrukcję, uwypuklę raz jeszcze moje stanowisko i główny zarzut: z racji, iż pedagogika „drugiego stopnia” oraz krytyka egzystencjalna R. Kwaśnicy ustawiają się *ponad sporem o wychowanie i poza paradygmatem pedagogiki* (tamże, s. 111), a także z racji, że rozpoznana w nich dziejowość (pre-ontologia) rozumienia przekłada się na uznanie partykularności wszelkich racji uprawomocniających takie czy inne stanowiska w sporze o wychowanie, horyzont pytań o prawdę i obowiązywanie, o etyczność, zaangażowanie i zmianę z tak pomyślanej refleksji znika.

Wnoszę to nadto stąd, po pierwsze, że za niedopuszczalne w jej ramach (bo obłożone stemplem metafizyczności) uznaje się zgłaszanie jakichkolwiek propozycji lub poddawanie korekcie istniejących odpowiedzi na pytanie: „jakie wychowanie?”. *Hermeneutyka nie mówi, jak ma być, a tylko rekonstruuje to, co i jak jest* – pisała M. Reut (1995, s. 43), czym wyraźnie wpisywała się w pedagogiczną recepcję Gadamera, w ramach której akceptuje się niezbywalność przesądów, lecz zapomina o tym, co filozof *expressis verbis* mówił u końca *Prawdy i metody*, a co świadczy o zasadniczej bliskości hermeneutyki i teorii krytycznej, której interesem jest emancypacja dzięki naprawie naszej ideologicznie zniekształconej wiedzy. Czytamy u Gadamera:

[n]iewątpliwie zatem nie istnieje rozumienie wolne od wszelkich uprzedzeń, choć nasze poznanie musi dążyć do uwolnienia się z więzów naszych uprzedzeń. (...) To, że w poznaniu humanistycznym w grę wchodzi też własny byt poznającego, wyznacza wprawdzie granicę „metodzie”, ale nie nauce. Czego nie osiągnie narzędzie metody, musi i może być osiągnięte dzięki niosącej prawdę dyscyplinie zapytywania i badania (Gadamer 2004, s. 656–657).

Po drugie, w filozofii tej za rewers krytyki egzystencjalnej uznaje się „krytykę metafizyczną”, do której niesprawiedliwie zaliczone zostaje zarówno burzenie fałszywej samowiedzy, jak i namysł nad transcendentnymi warunkami wszelkiej prawomocnej wiedzy. R. Kwaśnica sumuje wymienione modele krytyki pod wspólnym mianownikiem prób *opanowywania* lub *usprawniania przedrozumienia*. Dekonstruuje je jako *celową czynność poznawczą, za której pomocą docieramy do bytu po to, by nim zawładnąć, po to, by dowiedzieć się, co, w jaki sposób i w jakiej mierze można sprawić, byśmy mogli bytem rozporządzać* (Kwaśnica 1992, s. 122; zob.: Kwaśnica 1995, s. 31). Nietrudno zgadnąć, że według badacza owym próbom opanowania/usprawniania przedrozumienia nie powinniśmy przyznawać pierwszeństwa poznawczego, albowiem *myślenia (czyli zapytywania)* wcale nie musimy pojmować jako *celowej czynności poznawczej, za której pośrednictwem docieramy do bytu po to, by uczynić go rozpo-*

rzędzalnym (posłusznym, „spożywalnym”) (Kwaśnica 1992, s. 145), lecz jako *nasz sposób bycia* (tamże, s. 148), podobnie jak wiedzy nie musimy traktować *jako rezultatu zapytywania (jako odpowiedzi), lecz jako samo to zapytywanie* (tamże, s. 148).

Nie zgadzam się z taką wizją filozofii edukacji, a przede wszystkim ze stojącym w jej centrum, inspirowanym Heideggerem, pojęciem krytyki egzystencjalnej, prezentowanym jako zadanie pedagogiczne. Dlaczego się nie zgadzam? O tym mówiłem w mojej pierwszej polemice. Obecnie, i w charakterze podsumowania dotychczasowej ekspozycji, chciałbym zgłosić pod adresem rzeczzonej koncepcji kilka jeszcze innych obiekcji.

R. Kwaśnica i A. Folkierska przyjęli, że centralnym wyznacznikiem myślenia metafizycznego (oprócz opozycji byt–bycie i podporządkowania bytu, jako przedmiotu, poznającemu podmiotowi) jest nastawienie na realizację danego celu, a więc teleologiczny sposób zapytywania. Celowość myślenia/działania = metafizyka. W jaki sposób formacja hermeneutyczna doszła do tej konkluzji, trudno uchwycić bez szerszych odwołań do Heideggera przed tzw. zwrotem i po nim, na co nie mam tutaj miejsca. Może tu też chodzić po prostu o takie *ukąszenie heideggerowskie, iż wprost obowiązkiem filozofów jest rozważyć ten wpływ aż do ostatecznych konsekwencji* (Kwiek 1999, s. 173). Jak inaczej wyjaśnić szereg przeświadczeń dwojga polskich pedagogów o metafizycznym uwikłaniu myślenia celowościowego, o totalitarnej istocie nauk empirycznych, którym nie można ufać, o *ekonomicznej proveniencji pojęcia wartości* (Folkierska 2018, s. 134), o podrzędności krytyki fałszywej wiedzy wobec krytyki rozumianej jako – niesłużące żadnym celom – *bezustanne zapytywanie o to, jak-jesteśmy-w-tym-świecie, czyli o będące naszym sposobem bycia rozumienie* (Kwaśnica 1992, s. 131), etc. aniżeli w kategoriach pozostawiania pod przemożnym wpływem tego, owszem, ze wszech miar fascynującego języka, w jakim historię zachodniej metafizyki opowiedział genialny narrator – *Privatdozent* Heidegger?

Tymczasem w książce *Nachmetaphysische Denken* J. Habermas do aspektów myślenia metafizycznego zaliczał: idealizm filozofii pierwszej (filozofia świadomości), myślenie w kategoriach tożsamości (wielość odniesiona do jedności jako podstawy-zasady bytu) oraz mocne pojęcie teorii (teoria jako forma życia wyższa aniżeli *vita activa*, bo zdystansowana wobec codziennych doświadczeń i interesów) (Kaniowski 1999, s. LVIII–LXII; zob.: Habermas 1992, s. 29–34). Nie ma tu mowy o myśleniu celowościowym jako wyróżniku metafizyki. Oczywiście, należy mieć w pamięci, że pedagogzy hermeneutyczni przejęli ten pomysł nie tylko od Heideggera i Gadamera, lecz przede wszystkim od Adorna i Horkheimera, którzy w *Dialektyce Oświecenia* poddali krytyce „rozum instrumentalny” i ufundowali wpływowy w XX wieku paradygmat donośnej skargi na „racjonalność opartą na panowaniu” (*Herrschaftsrationalität*), z jej podstawową charakterystyką w postaci myślenia i działania zgodnego z logiką celu i środka. I znów mamy prawo przypuszczać, że poza tę przemożną opowieść o monstrualizującym się w kulturze zachodniej władztwie rozumu instrumentalnego A. Folkierskiej i R. Kwaśnicy bardzo trudno było wykroczyć. Dlatego zapewne nie

mogli przyjąć argumentu M. Siemka, iż wyskrajnienie pojęcia rozumu instrumentalnego z góry i ryczałtem dyskwalifikuje nie tylko wyobcowaną racjonalność ciasnego pragmatyzmu w myśleniu i działaniu rzeczywiście „ujarzmiającym” wszelką niezawisłą przedmiotowość przyrody i świata ludzkiego, lecz także racjonalność jako taką; ta dyskwalifikacja bowiem obejmuje, wraz z techniką, samą logikę, semantykę i etykę ludzkiego myślenia i działania w ogóle. Nieuchronna instrumentalizacja naszego rozumu zaczyna się wszak już od języka, który jest najpierwszym narzędziem i medium jakiegokolwiek sensotwórczej orientacji człowieka w świecie (Siemek 2002, s. 292; zob. również: Siemek 1998, s. 50–66). Poczyniwszy to istotne zastrzeżenie, M. Siemek dodawał – a z wiekiem nauczyłem się z nim w tym względzie zgadzać – że rozum jest jeden, a wielorakie – „instrumentalne” bądź nie tylko, „represyjno-dominacyjne” bądź wyzwalające – mogą być jedynie sposoby posługiwania się nim (tamże, s. 295).

Z drugiej strony mamy inspirację Gadamerem. Gdy R. Kwaśnica w *Dwóch racjonalnościach* wypisuje się ze sporu o wychowanie, występuje z koncepcją innej pedagogiki, która również nie będzie brać w nim udziału, *lecz uczyni go przedmiotem własnego namysłu, spróbuje zrozumieć, o co właściwie i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz co ich dyskusja mówi nam o nas samych* (1987, s. 112). W słowach tych dostrzegamy tropy hermeneutyki gadamerowskiej, ale rodzą się wątpliwości: głosy w dyskusjach toczących się, dajmy na to, nad kierunkiem czy celem kształcenia docierają do badacza i „zagadują” go swym sensem, odnosząc się do jego samorozumienia i oczekując odpowiedzi. Prześwieca przez nie autorytet Innego, na który w doświadczeniu hermeneutycznym mamy umieć się otworzyć, bo stanowi on dla nas szansę na rozwój, na wzbogacenie własnego myślenia dzięki nasiąkaniu „cudzą mową” (M. Bachtin). Ale czy wyobrażony przez R. Kwaśnicę hermeneuta pedagogiczny jest naprawdę gotów przyjąć owe prawdy i uczynić je od tej pory organiczną częścią własnej samowiedzy? Sądzę, że nie bardzo. Podam przykład. Wygląda na to, że A. Folkierska wciąż nie chce pozwolić niczego sobie powiedzieć przez teorię krytyczną J. Habermasa. Podobnie było w jej przypadku z koncepcjami poststrukturalizmu, do których Badaczka podchodziła z krytycznym dystansem i pewną dozą ironii (zob.: Folkierska 1998; 1999) – tak samo jak do mojej ostatniej wypowiedzi. Otwartości na słuchanie i rozumienie Innego (w humanistyce) nie można było za to odmówić R. Kwaśnicy. Ale z racji jego usytuowania się ponad sporem o wychowanie, czyli „na marginesie” pochłoniętej przez metafizykę pedagogiki, dużej trudności przysparzało odgadnięcie tego, jak wygląda jego rozumienie i samorozumienie. Po ludzku mówiąc, pedagogiczne poglądy R. Kwaśnicy pozostawały, bo musiały od czasu *Dwóch racjonalności*, pozostać w ukryciu. Inaczej, tj. w chwili ich odsłonięcia, stanąłby on przed koniecznością zajęcia jakiegoś stanowiska, opowiedzenia się za którąś ze „zwaśnionych stron”, objawienia swojego rozumienia, czego nie mógł uczynić z obawy przed popadnięciem w metafizykę i powrotem na pozycje już to pedagogiki naukowej, już to krytycznej, czy emancypacyjnej, które przecież opuścił. Dlatego jego rozumienie bar-

dzo długo wydawało się tylko meta-rozumieniem: rozumieniem-rozumienia. Skądinąd, zwrot w myśleniu R. Kwaśnicy ostatecznie jednak nastąpił, o czym będzie mowa już za chwilę.

Szczere wyznanie, że okres jego poszukiwań alternatyw dla wychowania sterującego był okresem naiwnej i bezkrytycznej wiary (Kwaśnica 1992, s. 150–151) i że zarówno pedagogika naukowa, jak i ta uprawiana jako krytyka, ostatecznie objawiły mu się jako w równej mierze metafizyczne, bo uwikłane w pytania celowościowe (tamże, s. 153–154), mogłoby sugerować, że R. Kwaśnica pozostał ostatecznie zakładnikiem swojej własnej filozofii, więźniem owego „marginesu”, funkcjonującego niczym aksjologiczne *vacuum*, wewnątrz którego wysychają wszelkie nadzieje na filozoficzną odnowę pedagogiki oraz na społeczno-rekonstrukcyjne przełożenie edukacji, gdyby nie dokonana przez Filozofa, zaskakująca wolta, polegająca na wystąpieniu z projektem *Holistycznej szkoły całodniowej* wspieranym przez studium *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy* (Kwaśnica 2015). Ta przemiana myślenia sygnalizowała – w mojej opinii – próbę odejścia od hermeneutyki w stronę konkretnych rozwiązań edukacyjnych, co tylko udowadnia, że z biegiem lat badacz zaczął zdawać sobie sprawę z tego, że chcąc tylko „rozumieć” pedagogika jawić się może jako projekt mało twórczy, a wręcz defetystyczny. Już ciężko chory, z wielkim wysiłkiem i poświęceniem dla nauki, Profesor R. Kwaśnica stworzył jeszcze pod koniec życia projekt koniecznych, ideowych i organizacyjnych zmian w systemie polskiego szkolnictwa.

Tymczasem w okresie „burzy i naporu” myślenia hermeneutycznego w pedagogice A. Folkierska i R. Kwaśnica nieraz w swoich pracach dawali wyraz przekonaniu, że opowieść Heideggera o Byciu i Gadamera o fenomenie *Verstehen* uważają za obowiązującą prawdę, niepomni na to, iż są to tylko opowieści – owszem, przejmujące, ale nie jedyne w humanistyce. Dla F. Nietzschego,

stawką radykalnego zwrotu ku interpretacji jest przeniesienie dyskusji na poziom aksjologiczny, na poziom sporu o wartości. Interpretacja bowiem u Nietzschego nie jest niewinna, lecz ujawnia hierarchię wartości interpretatora oraz kilka podstawowych pytań: kto, dlaczego, w jakim celu interpretuje, przeciw komu i z kim? (Markowski 2004, s. 124).

To już brzmi nieco mniej po gadamerowsku, bo to jest inna opowieść o rozumieniu i interpretacji i inny słownik humanistyczny, by przywołać termin R. Rorty’ego. Tu na pierwszym miejscu nie stoi idea „stopienia horyzontów”.

Okazało się, że gdy użyłem tego języka, by dokonać oceny hermeneutycznej orientacji w pedagogice i gdy na jego gruncie upominałem się o powrót kategorii krytyczności, normatywności i celowości do teorii edukacji, na jaw wyszły uprzedzenia A. Folkierskiej, dowodzące, że w rzeczywistości hermeneutyką znacznie łatwiej jest posługiwać się w celu krytyki wiedzy, a więc traktować ją jako epistemologię, aniżeli poszukiwać z jej pomocą wyższej ogólności rozumienia, owej pierwotności

wspólnoty rozmowy, w ramach której przewyciężona ma zostać zarówno partykularność „ja”, jak i partykularność stanowiska Innego.

Tę niewygodną zapewne (samo)świadomość ośmielam się dostrzegać u A. Folkierskiej, gdy kieruje ona do mnie takie na przykład słowa:

Może zatem zamiast nawoływać do czynu pozbawionego rozumienia rzeczywistości, w której ma się on przejawiać, lepiej by było gdyby edukacja zadbała o zapewnienie warunków możliwości samodzielnego myślenia, wyrażających się w pokazywaniu młodym ludziom tego jaki jest świat, do którego przybyli i dlaczego jest taki, jaki jest (2018, s. 136)...

...i takie:

Dużo płodniejszym z pedagogicznego punktu widzenia jest ten wymiar świadomości historycznej, który można nazwać historycznością. Jest to świadomość uwikłania naszego rozumienia świata w mniej czy bardziej uświadomione założenia. Chodzi teraz o to, żeby te założenia sproblematyzować, pokazać ich nieoczywistość i niekonieczność. I to jest właśnie zadaniem edukacji (tamże, s. 132).

Tutaj konfrontujemy się z pewną wizją, z postawieniem na realizację jakiegoś edukacyjnego celu. Jak rozumiem, ma nim być stara dobra nauka krytycznego myślenia. Czy A. Folkierska dostrzega tu analogię z zadaniem, jakie przed filozofią stawia teoria krytyczna, próbująca zachować ważność epistemologicznego podejścia do hermeneutyki przeciwko gadamerowskiemu jej ujęciu jako ontologii fundamentalnej? Perspektywę taką prezentują J. Habermas (1988, s. 163–170) i K.-O. Apel (1971; 1980). Obaj zgodnie twierdzą, że hermeneutyka musi mieć charakter metodologicznie ważnej krytyki, w innym razie skończy jako stanowisko filozoficznie irrelevantne. Innymi słowy, hermeneutyka musi widzieć siebie także jako krytykę wiedzy, a nie jedynie jako ontologię fundamentalną. Ontologizacja rozumienia, przy którym tak usilnie obstają pedagodzy hermeneutyczni, przekłada się – jak można to widzieć za J. Habermasem i K.-O. Aplem – na ich niezdolność do poddawania krytyce autorytetu języka i tradycji, albo ideologii, manipulacji i dominacji w nich zawartej. Powiedziałbym wręcz, że podejście hermeneutyczne w wykonaniu R. Kwaśnicy otwierało drogę do redukcji teorii i filozofii edukacji do obojętnego, bo nijak niezaangażowanego interpretowania historycznie transmitowanych znaczeń. Dlatego wprowadziłem za G. Vattimo pojęcie nihilizmu, którego to wątku nikt z dyskutantów nie zechciał podjąć. Cóż, bez przyswojenia Vattimowskiego tropu „nihilistycznego powołania hermeneutyki” idea nihilistycznego charakteru pedagogiki drugiego stopnia rzeczywiście ma prawo brzmieć ekstrawagancko.

Uznanie, że „twoja tradycja” kształtuje twoje rozumienie, zaś „moja tradycja” oddziałuje na to, jak ja widzę rzeczy – bez wprowadzenia niezależnego punktu odniesienia ulokowanego na zewnątrz tejże tradycji, lub przynajmniej dopuszczenia etapu krytyki, rewizji i kwestionowania ze strony nauki poszczególnych pozycji zajmowa-

nych w dialogu – utrzymuje nas w zakłętym kole relatywizmu i subiektywizmu, a dodatkowo nie pozostawia miejsca na krytykę ideologii (zob.: Nuyen 1995, s. 425–429). Niemożliwość wyjścia z kolistej prestruktury rozumienia *Dasein* oznacza zadekretowanie niemożliwości oderwania się od własnych założeń i przesądów, a więc wyjałowienie poznania; wszystkie interpretacje stają się uprawnione, jako że odzwierciedlają historyczność wykładającego. Przyjmując za alfę i omegę poznania dziejowość rozumienia, pozbawiamy się narzędzi pozwalających wpływać na kształt rzeczywistości. Sens skonstruowany w hermeneutycznej rozmowie jest chwilowy, niewiążący, słaby. Nie prowadzimy twardego sporu o wartości; duch agoniczności jest nam obcy i wrogi. My chcemy się „dogadywać”, lub raczej tylko... rozmawiać. Hermeneutyczna idea nigdy niekończącego się dialogu sytuuje się niejako obok istniejących procedur osiągania zgody na drodze politycznej deliberacji, w instytucjach sfery publicznej i przy użyciu najbardziej przekonujących argumentów (zob.: Habermas 1998, s. 239–246). To pewne, że obie te idee w dużej mierze się uzupełniają. Należy jednak mieć na uwadze, że nieskończone rozmowy pozbawione regulatywnej idei konsensusu jak dotąd nie rozwiązały wielu palących problemów współczesności.

Jak rozumiem z przytoczonych wyżej szerszych wypowiedzi A. Folkierskiej, Badaczka – podobnie jak „późny” R. Kwaśnica – zdaje sobie chyba sprawę, że naprawdę trudno jest obstawać przy tylko i wyłącznie rozumiejącej, *verstehende*, wizji socjologii i pedagogiki. Właśnie owo krytyczne i rekonstrukcyjne posłanie pedagogiki miałem na myśli, gdy pisałem o niezdolności formacji hermeneutycznej do czynu, za co spotkała mnie reprimenda, podlana smakowitą, nie-gadamerowską ironią, jakoby był jakimś infantylnym agitatore, który *żyje pod presją konieczności ustawicznego czynienia czegoś: organizowania, uczestniczenia, zmieniania, udoskonalania itp., a więc robienia wszystkiego, byleby tylko nie pozostawić miejsca na myślenie, na zastanowienie się nad rzeczywistością wymuszającą takie czy inne zachowania* (Folkierska 2018, s. 135). Może jednak warto mieć w pamięci słowa S. Sztobryna, że – istotnie – przewodnią intencją filozoficzności jest to, by zrozumieć otaczającą rzeczywistość, tymczasem intencją pedagogiczności jest dokonywanie konstruktywnych zmian i tej rzeczywistości przekształcanie. O ile filozoficzność musi się wznosić ponad to, co jednostkowe, aby uzyskiwać rozumiejące wglądy, o tyle pedagogiczność musi pochylać się nad tym, co jednostkowe, aby móc wpływać na kształt codziennego życia (Sztobryn 2003, s. 39). Ot i cała „filozofia czynu”, za którą się opowiadam, tak samo jak za zachowaniem tradycyjnego – już to Kantowskiego, już to Frankfurcko-Marksowskiego – pojęcia krytyki przeciwko „krytyce egzystencjalnej”, dla której ośmielał się nie widzieć w pedagogice istotniejszej funkcji.

Na tym tle można zresztą pytać – *à propos* mojego komentarza o nietwórczym, pasywnym charakterze orientacji hermeneutycznej – czy istnieją jakieś prace z zakresu filozofii edukacji, które faktycznie robią to, do czego zobowiązywał R. Kwaśnica pedagogikę filozoficzną, a więc odkrywają milczącą wiedzę, która kieruje budową wiedzy o wychowaniu i tłumaczy ją w ów szczególny sposób, czyniący *szyszalnym to*,

co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i o świecie jako całości (Kwaśnica 1987, s. 113)? A nawet jeśli takowe istnieją, to co istotnego wnoszą one do teorii i praktyki edukacji? Zebrawszy kilka klasycznych stwierdzeń A. Folkierskiej i R. Kwaśnicy, chciałoby się zapytać, co, tak naprawdę, pedagogika hermeneutyczna chce robić? Jak dalece zasadna jest ciągła skarga na instrumentalność naszego rozumu, skoro *stanowi [ona] właściwą, wręcz strukturalną formę ludzkiego rozumu j a k o rozumu działającego, (...) a forma ta osiąga swój dojrzwały, w pełni rozwinięty kształt, właśnie w kapitalistyczno-industrialno-technicznej nowoczesności* (Siemek 1998, s. 54)? Pytam więc dalej: jakie pedagogika hermeneutyczna widzi dla siebie miejsce w oddziaływaniu wychowawczym, w szkole, w akademii, w sferze publicznej, w warunkach demokratycznej deliberacji... gdziekolwiek? W wymiarze politycznej *praxis* często przecież okazuje się, że wcale nie jesteśmy „nieskończoną rozmową”; że dialogu wcale nie ma tam, gdzie być powinien, że ten świat wcale nie jest nam wspólny, lecz straszliwie i nieodwracalnie sfragmentaryzowany.

Niedające się przełożyć na praktykę społeczno-polityczną, a z nauką tradycyjnie poróżnione podejście dialogiczno-hermeneutyczne, może objawić swą przydatność w porównawczych badaniach teorii edukacyjnych. Ich efektem byłoby *zrozumienie sensu czasu, w którym się żyje i z tej perspektywy dążenie do zrozumienia mowy, którą przemawiają do nas tak współczesne, jak i minione pokolenia* (Śliwerski 1998, s. 27). I tyle.

III

Co się tyczy wypowiedzi B. Śliwerskiego, jej treść, charakter i ton wprawiają w zakłopotanie, a wręcz zniechęcają do kontynuowania dyskusji, której aspekty merytoryczne starałem się zarysować powyżej. Podejmuję ją wszelako jeszcze raz, tym razem używając możliwie najprzystępniejszego języka, a dodatkowo dzieląc odpowiedź na kilkanaście wyodrębnionych punktów, odpowiadających poszczególnym komentarzom Profesora.

1. Jeśli piszę, że nie jakieś *coś* (Śliwerski 2018, s. 137), lecz „pedagogikę azylu” R. Włodarczyk *ogłasza warunkiem wstępnym i niezbędnym integracji społecznej w nader beztrosko zakładanym modelu „pluralizmu kulturowego”*, to nie ma potrzeby pytać: „co to znaczy?”, jak B. Śliwerski, bo to znaczy dokładnie to, co znaczy. Sam R. Włodarczyk zamieścił te konkretne słowa na stronie 16 swojej książki (2009, s. 16). Kiedy ja twierdzę, że R. Włodarczyk zakłada „nader beztroski” model pluralizmu kulturowego, asymilacji i tygła narodów, to nie wyjaśniam dodatkowo, dlaczego jest to założenie „beztroskie”, czego domaga się B. Śliwerski, bo robiłem to już w mojej i M. Kruszelnickiego obszernej i drobiazgowej polemice ze stanowiskiem autora pracy

pt. *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu* (Kruszelnicki M., Kruszelnicki W. 2010), któremu wykazywaliśmy wiele mankamentów w zakresie rozumienia skali złożoności myśli E. Lévinasa oraz wywiedzionej z niej idei „bezwartunkowej gościnności”. To zaiste niefortunna wpadka Pedagoga: pytać mnie, czy czytałem *W stronę pedagogiki azylu*, skoro wspomniana polemika ukazała się w książce L. Witkowskiego i M. Jaworskiej-Witkowskiej: *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną* – książce, w której ze swoim tekstem wystąpił również Pedagog, więc z pewnością dostał ją do rąk własnych. Czy miał czas przejrzeć spis treści?

Nawiasem mówiąc, z czasem uczyć się doceniać niezauważone dotąd warstwy rozumowania R. Włodarczyka i wciąż liczyć na przyszłą rewizję jego spojrzenia na rzekomo nagłą konieczność uprawiania pedagogiki azylu. Podoba mi się, gdy pisze on o koniecznym rozgraniczeniu między pojęciami *tolerancji uniwersalnej, która jest celem edukacji międzykulturowej, i partykularnej, która jest wewnętrzną normą danej kultury* (Włodarczyk 2009, s. 117). Rozróżnienie to pozwoliło Badaczowi wysunąć tezę, iż *tolerancja pozwala dzięki uznaniu inności uszanować odrębność Innego i jego do niej prawo, ale tylko w granicach wartości uznanych za uniwersalne* (tamże, s. 118) i połączyć ją z głosem J. Derridy, który pisał:

(...) chociaż wolę pokazy tolerancji niż demonstracje nietolerancji, mam mimo to pewne zastrzeżenia do słowa „tolerancja” i organizowanego wokół niego dyskursu. To jest dyskurs o religijnych źródłach, często używany po stronie tych, którzy sprawują władzę, zawsze jako rodzaj ustępstwa (Derrida 2008, s. 158; cyt. za: Włodarczyk 2009, s. 119).

Nie, nie uważam, jakoby *nie było pluralizmu kulturowego, bo właśnie nadeszła epoka przywracania ortodoksji* (Śliwerski 2018, s. 137). Uważam jedynie, że pluralizm kulturowy nie może być traktowany nieproblematycznie i bezkrytycznie. Tym ostrożniej trzeba patrzeć na popularny dyskurs multikulturalizmu, choć od lat obserwujemy kryzys europejskiej polityki imigracyjnej i integracyjnej. S. Bednarek przestrzegał:

(...) jeśli czyni się z niego [z multikulturalizmu – W.K.] ideologię, przekształca się ją w multikulturalizm dekretowany. Byłaby tu próba interwencji w mechanizmy dość niezależne, niedostępne nawet wyrafinowanym środkom socjotechnicznym, a doświadczenie uczy, że tego rodzaju próby owocowały skutkami dalekimi od zamierzonych (Bednarek 1999, s. 68).

Moim zdaniem, metodycznie przekształcany w polityczną ideologię multikulturalizm gubi z pola widzenia niezbędne założenie w myśleniu o gościnności oraz dialogowaniu międzykulturowym, w postaci dopuszczenia możliwości pełnej wrogości ciszy, zerwania komunikacji, a nawet przemocy w konfrontacji z Obcym. Czy rzeczywiście wszystko, co powinniśmy wobec takich okoliczności robić, to witać i przyjmować

Innego bez żadnych warunków? Każąc ustąpić prawu i interesom społeczno-politycznym na rzecz przykazu bezwzględnej gościnności, wiele ryzykujemy, wystawiamy się na nieprzewidziane, dramatyczne być może konsekwencje. Problematyzując warunki (nie)możliwości bezwarunkowej gościnności, J. Derrida zauważał m.in., że państwo naraża na szwank swoją suwerenność w momencie, gdy od niego jako gospodarza wymaga się, by zrzekło się swojej suwerenności na rzecz gościa (Derrida 2005a, s. 101).

2. B. Śliwerski zżyma się na mój język, wyrzuca go z pola nauki i kieruje do publicystyki. Na pewno nie podoba mu się figuratywność mojej frazy: stosowanie metafor i metonimii. To ciekawe, że nawet tak prosta figura retoryczna jak „zabarwienie”, ale i wiele innych, jest nie w smak Profesorowi i skłania go do dywagacji na temat kolorów, smaków i zapachów teorii edukacyjnych (s. 138, 143, 144). Cóż, jeśli neguje się tę właściwość języka, jaką jest jego metaforyczność, to stąd blisko już do pojmowania zadania filozofii jako analizy poprawnych wypowiedzi językowych spod znaku Koła Wiedeńskiego i Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Pedagogika mogłaby na tym nawet skorzystać. Ja, zamiast logicznych pozytywistów, wolę posłuchać J. Derridy, chociaż pewnie znowu wyjdzie, że jestem nim „uwiedziony” (Śliwerski 2018, s. 143):

Analizowanie „dyskursu filozoficznego” w jego formie, w trybach jego kompozycji, jego retoryce, jego języku, jego metaforach, jego fikcjach – we wszystkim, co opiera się translacji i tym podobnym – nie polega na redukowaniu go do literatury. Jest to wręcz poważne filozoficzne zadanie, polegające na studiowaniu tych form, które nie są już byle „formami”, ani też modalnościami, poprzez rozpoznanie których, interpretując poezję i literaturę, przyznając tej ostatniej status społeczny i polityczny i próbując wykluczyć ją poza swój obręb, akademicka instytucja filozofii utwierdziła się w swojej autonomii i praktycznie wyrzekła własnego języka (Derrida 1992, s. 231).

Nie wierzę w istnienie jakiegoś „specyficznego filozoficznego języka”. Tego jedynego w swym rodzaju filozoficznego pisarstwa, którego czystość jest zawsze taka sama i poza zasięgiem wszelkich kontaminacji. I jest jeszcze ta przytłaczająca racja: filozofia jest mówiona i pisana w języku naturalnym – nie w języku poddającym się doskonałej formalizacji i uniwersalizacji. Chcę przez to powiedzieć, że wewnątrz tego języka naturalnego oraz w jego użyciu pewne sposoby wypowiedzania się są siłą narzucane jako filozoficzne (tamże, s. 232).

3. Nie, nie piszę tekstów po to, by zwiększyć swoją cytowalność. A co do występowania z tej klasy zarzutem: Panie Profesorze... serio?

4. Nie, nie bronię *fundamentalistycznego spojrzenia na świat* (Śliwerski 2018, s. 137, 139), choć istotnie, sprzeciwiam się przyklaskiwaniu pluralizmowi ofert edukacyjnych bez poszukiwania normatywnych kryteriów ich selekcjonowania, hierarchizowania i wartościowania. Jak tę normatywność ugruntować, pokazuje m.in. J. Habermas.

Argumentuje on, że istnieje szansa na wyjście z koła hermeneutycznego; nasze refleksje teoretyczne, próby krytyki ideologii, choć wyrastają na gruncie tradycji, nie muszą być konieczne uwarunkowane przez przesady i uprzedzenia teoretyka, a więc zrelatywizowane i zsubiektywizowane. Aby wydostać się na taką pozycję – utrzymuje Filozof – musimy znaleźć obiektywny, zewnętrzny, naukowy punkt odniesienia do krytyki (dla H.-G. Gadamera jest to niemożliwe). Jak pisze T. McCarthy: *Habermas próbuje złagodzić radykalnie sytuacyjny charakter rozumienia poprzez wprowadzenie pewnych elementów teoretycznych; teorie komunikacji i ewolucji społecznej mają za zadanie zredukować kontekstualną zależność podstawowych kategorii i założeń teorii krytycznej* (1985, s. 193). Do tego dochodzi cała pragmatyka uniwersalna, pozwalająca analizować roszczenia ważnościowe podnoszone przez uczestników dyskursu i odtwarzać uniwersalne warunki wzajemnego porozumienia, a następnie analizy „ nauk rekonstrukcyjnych”, które systematycznie naświetlają implicytną, przed-teoretyczną wiedzę podmiotów (koncepcja gramatyki uniwersalnej N. Chomsky’ego, teoria rozwoju poznawczego J. Piageta, rozwoju moralnego L. Kohlberga). Ustalenia nauk rekonstrukcyjnych i pragmatyki uniwersalnej w zakresie źródłowej, komunikacyjnej kompetencji *homo sapiens* dały J. Habermasowi możliwość wypracowania normatywnych fundamentów dla kluczowego twierdzenia, że mowa jest systemem pozwalającym wysuwać roszczenia ważnościowe, i że dla naszego porozumiewania się co do czegoś w świecie istnieją uniwersalne, transcendentally obowiązujące warunki. Tego wątku nie mogę dalej rozwijać z braku miejsca, jedynie go sygnalizuję.

5. Stanowisko R. Paulstona *nie podoba mi się* (s. 140) z powodów podanych w moim oryginalnym tekście, na stronie 142 pierwszego numeru kwartalnika „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” za 2018 rok. R. Paulston – jak uśilo wałem pokazać – nie jest w stanie dostarczyć kryteriów wartościowania analizowanych paradygmatów edukacyjnych, dlatego jego stanowisku przypisałem relatywizm. R. Paulston to etnograf-antropolog, patrzący na to, jak spierają się ze sobą pedagodzy, lecz własne sądy trzymający głęboko zokultyzowane.

6. Podręcznik *Współczesne teorie i nurty wychowania* (Śliwerski 1998) wcale nie zaprzecza, jak twierdzi B. Śliwerski, *mojej wstępnej hipotezie o bezrefleksyjnej afirmacji jakichś interpretacji* (s. 141), ani nie jest *jak na razie jedynym studium porównawczym współczesnych teorii i nurtów wychowania*, w którym poddaje się je krytyce. Mój warsztat i „narzędzia poznawcze” – choć z punktu widzenia Pedagoga „złe o mnie świadczące” – wystarczyły akurat na tyle, by zauważyć, że element rekonstrukcji *istniejącej do każdego z nurtów krytyki* (Śliwerski 2018, s. 141) nie występuje w rozdziałach poświęconych myślicielom francuskim (czytanym za dwoma polskimi filozofami oraz za T. Szkudlarkiem i Z. Melosikiem): M. Foucault, który wyrasta tu na koncypatora „pedagogiki analityczno-krytycznej” (to ciekawe twierdzenie, biorąc pod uwagę jego stosunek do nauk pedagogicznych) i J. Derridzie (ten skojarzony zostaje z pedagogią „przezwyciężania obcości”), a także E. Frommowi („pedagogika radykalnego humanizmu”), „pedagogice wychowania integralnego”, „duchowej pedagogice

miłości”, pedagogice społeczno-personalistycznej A. Kamińskiego i pedagogice filozoficzno-normatywnej K. Kotłowskiego. Daje to razem siedem pozbawionych elementu krytyki rekonstrukcji wobec jedenastu pozostałych analizowanych teorii, które Autor zdecydował się krytyce poddać. Jest to robione na ogół poprzez przywołanie obiekcji innych badaczy, bywa, że w aliansie z autorytetem W. Brezinki – jak w rozdziale poświęconym pedagogice krytycznej i radykalnej. Tu dla obu uczonych pozostaje niejasne, co H. Giroux, P. McLaren i inni „radykałowie” mają na myśli, gdy mówią o „polityczności” pedagogiki. B. Śliwerski i W. Brezinka podzielają za to przekonanie, że koncepcje tych badaczy stanowią próbę przemycenia do praktyki edukacyjnej *socjalistycznego światopoglądu poprzez jej upolitycznienie w zamaskowanej formie* (Śliwerski 1998, s. 259). Pedagog sympatyzuje z niejednym ekscentrycznym poglądem W. Brezinki, czego dowodzi zamieszczenie w podręczniku opinii, że okropne „upolitycznienie” nauk o wychowaniu przez pedagogikę krytyczną/radykalną odsyła wprost do teorii krytycznej J. Habermasa, którego terminologia stała się w pedagogice źródłem sloganów, belkotu i pseudonaukowych sądów (tamże, s. 259). Już nawet nie zamierzam się zastanawiać, czy to *pasuje do mojej wstępnej tezy* (Śliwerski 2018, s. 141). Znowu wobec tego ucieknę się do metafory – tym razem sportowej – i wyznam, że lektura tych słów to dla mnie *Sudden Death*.

7. Nietrafność (by lekko rzecz ująć) zarzutu mówiącego, że *W. Kruszelnicki nie zrozumiał nawet tego, co jest explicite w rozprawie R. Kwaśnicy* (s. 142, tam tabela z cytatem z R. Kwaśnicy mówiącym *explicite*, że instrumentalnej i komunikacyjnej struktury sensotwórczej nie można sprowadzić do wspólnego mianownika), polega na tym, że B. Śliwerski naprawdę brzmi tak, jakby „nie doczytał” *Dwóch racjonalności* do końca, do wielkiego finału, w którym konkurujące ze sobą struktury sensotwórcze – rozum instrumentalny i rozum komunikacyjny – zostają właśnie sprowadzone do wspólnego mianownika, którym jest podzielane przez dwie, wytwarzane w ich ramach pedagogiki, przekonanie o celowości oddziaływań edukacyjnych, a więc o instrumentalności, *ergo* metafizyczności mainstreamowego myślenia pedagogicznego. To jest „*explicite*” napisane na stronie 111 wydania z 1987 roku (Kwaśnica 1987, s. 111), na stronie 152 rozprawy *O trzech wersjach pytania o przedrozumienie* (Kwaśnica 1992, s. 152) oraz na stronach 30–31 pracy zatytułowanej *Teraźniejszość jako czas metafizyki* (Kwaśnica 1995).

8. Nie, ja nie manipuluję myślą R. Kwaśnicy (Śliwerski 2018, s. 142), jedynie ją rekonstruję.

9. Nie, nie ma u mnie *demagogicznie wklejonych fraz* (s. 143). To Pan Profesor sporządził kolaż z powyrywanych z kontekstu pojęć, jakie w moim tekście występują (s. 143). Z mojej polszczyzny mam prawo być całkiem zadowolony. A swoją drogą, powiedzenie, że coś jest „demagogicznie wklejone”, to istna językowa gratka.

10. Nie chcę się powtarzać, skoro ten wątek przewinął się już w mojej odpowiedzi A. Folkierskiej, ale skoro trzeba, chętnie wyznam jeszcze raz: tak, jestem *uwiedziony rozprawami F. Nietzschego* (s. 143). W ogóle wiele idei uwodzi mnie w humanistycie

i zobowiązuje do myślenia. Uważam zarazem, że poznanie rozpraw F. Nietzschego bardzo by się pedagogom przydało. I jeśli na ich podstawie zdecydowałem się *coś dodać światu od siebie* (s. 144), to była to właśnie krytyka orientacji hermeneutycznej w pedagogice polskiej, z akcentem na inauguracyjną a zarazem przełomową w tym zakresie myśl R. Kwaśnicy i A. Folkierskiej. Jak można było tego nie dostrzec?

11. Nie, nie *pasorytuje na nierzetelnym odejmowaniu innym ich wkładu w rozwój nauki* (s. 144); jedynie próbuję zachęcić do debaty nad intelektualnym dziedzictwem pewnej ważnej i zobowiązującej tradycji myślowej. Widzę, że na razie z marnym skutkiem.

12. Niestety, nic nie mogę poradzić na to, że moje *przywoływanie uczonych z ich osądami wcale nie uczyniło tego tekstu ani klarownym, ani logicznym* dla B. Śliwerskiego (s. 143).

13. Z Biblioteki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej korzystam obecnie rzadko. Istotnie, jest ona świetnie wyposażona i nie trzeba mi jej polecać (s. 144); sam jestem jednym z jej darczyńców. Do lektur pedagogicznych mam i zawsze miałem dostęp z wielu źródeł i w wielu językach, ostatnio również dzięki Bibliotece Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Tam pracuję od 2017 roku. Właściwa moja afiliacja jest napisana u góry pierwszej strony obu polemik.

14. Szkoda, że B. Śliwerski nie chciał podjąć dyskusji z głównymi tezami mojego artykułu. Nadal jednak jestem ciekaw jego zdania w kwestii stanowiska „ponad sporem o wychowanie”. Jak śpiewał Grzegorz Markowski: *gdy emocje już opadną...*

IV

W przypadku odpowiedzi Markusa Lipowicza mamy do czynienia z rzetelną rekonstrukcją mojego stanowiska, które dało mu asumpt do wystąpienia z własnym komentarzem do myśli F. Nietzschego, poświęconej nadezłowiekowi oraz możliwym implikacjom tej idei dla nauk o wychowaniu. Autor zadał sobie trud lektury solidarnej, zgodził się z moją diagnozą tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej spod znaku hermeneutyki pedagogicznej, lecz zdecydował się poszukać na ów kryzys innego środka zaradczego w postaci wychowania ku nowemu typowi jednostki, która „chcąc samej siebie”, byłaby w stanie przeciwstawić się *instytucjonalnym procesom urabiania człowieka w zgodzie z wymogami rozumu instrumentalnego oraz z góry ustalonych norm gospodarczo-politycznych*. Od razu zastrzegę, że tutaj nie ma analogii z pytaniami drugiego stopnia R. Kwaśnicy – jak chciałby Badacz – gdyż te nie mają i nigdy nie miały funkcjonować jako remedium na sterująco-instrumentalną orientację pedagogiki naukowej.

Tekst M. Lipowicza, semantycznie gęsty, dobrze osadzony w literaturze nietzscheańskiej i pełen wnikliwych komentarzy do kilku newralgicznych myśli F. Nietzschego

na temat nihilizmu, świata pozbawionego gruntującej metafizycznej zasady czy nad-człowieka, nie jest tekstem polemicznym wobec mojego stanowiska, lecz stanowi niejako jego uzupełnienie i rozwinięcie w stronę kontekstów, które nie były dla mnie rzeczą pierwszorzędną, lecz których waga, jak to teraz widzę, domaga się z mojej strony komentarza.

Swoją sprawę rozpoczyna M. Lipowicz od podkreślenia, że nihilizm obok aspektu negatywnego (upadek wiary w bezwzględne obowiązywanie wartości) ma aspekt pozytywny w postaci otwarcia nieograniczonego horyzontu ludzkiego poznania i wolności w autokreacji. I rzeczywiście, na wcześniejszym etapie dzieła (*Ludzkie, arcyłudzkie, Wiedza radosna*) F. Nietzsche zafascynowany jest możliwościami wyrastającymi przed nauką i ludzkim doświadczeniem po upadku metafizycznej wizji rzeczywistości, nawołuje wręcz „nowych filozofów” do wejścia na „okręty” i wyruszenia w podróż na poszukiwanie „nieodkrytych jeszcze lądów” (Nietzsche 2003, § 289). Ale już niedługo filozof otrząśnie się z poznawczego optymizmu. Już w cytowanej przez M. Lipowicza *Wiedzy radosnej* obok fragmentów rekomendujących odważne wejście na owe okręty i zanurzenie się w stanie *flux et vertigo*, pojawia się przyprowadzająca o niepokój obserwacja: oto rozciągający się wokół człowieka ocean okazuje się „nieskończony”, a *nie ma nic strasliwszego nad nieskończoność* (Nietzsche 2003, § 124). Od tego momentu myśl F. Nietzschego zaczyna podążać dwutorowo: obok terapii szokowej, służącej przygotowaniu człowieka do egzystencji postmetafizycznej – w stanie ekscytującego *free drift*, czy może *free falling*, pośród kosmicznej głupoty świata takiego, jakiego wizję znajdujemy w aforyzmie rozpoczynającym się od słów: *A wiecie też, czym „świat” jest dla mnie?...*”, czyli pozbawionego celu, gruntu, kierunku, sensu, rozwija się inna myśl i inna nadzieja – entuzjastyczne okrzyki „nowego Kolumba” i jego zachwyty nad świeżo otwartą przestrzenią możliwości ustępują miejsca odmiennej stawce i celowi. F. Nietzsche spostrzega, że prawdziwa filozoficzna gra musi toczyć się o coś zupełnie innego i odwrotnego do jego dotychczasowych zapewnień: o znalezienie fundamentu, do którego można by na powrót przywiązać ludzką egzystencję dryfującą pośród nieogarnionego Ogromu.

M. Lipowicz dobrze rozumie, że dla F. Nietzschego nihilizm nie jest czymś tylko negatywnym, stanowi bowiem oznakę najwyższej krytycznej autorefleksji ludzkości (w późnych notatkach filozof określa go wręcz mianem „boskiego sposobu myślenia”). Tylko po przejściu przez czyściec nihilizmu, czyli po uznaniu fikcyjności, nieprawdziwości świata i wszystkich dotychczasowych prawd i przekonań, możliwe będzie nowe rozdanie kart, stworzenie nowych, bliższych silnemu życiu wartości, przywrócenie kulturze utraconych źródeł sensu. F. Nietzsche będzie też usiłował dokonać rozróżnienia między nihilizmem „biernym”, pogrążającym się w rozpacz po stracie całościowego sensu, a nihilizmem „aktywnym”, odważnie kwestionującym symulacyjne prawdy, a zarazem pozwalającym człowiekowi twórczo programować swoje istnienie. Chodzi o to, by umieć nadać bezwzględną i absolutną wartość fikcjom i pozorom fundującym twórcze akty jednostki.

Takim kryterium selekcji prawd i wartości, pojmowanych jako konieczne i użyteczne fikcje, miała stać się dla F. Nietzschego zasada woli mocy, za pomocą której filozof chciał połączyć dyktowany krytyką metafizyki perspektywizm wartości i sensów z pragnieniem dostarczenia ludzkiemu działaniu bezwzględnego sensu. Stawką dla Nietzscheańskiego aktywnego nihilisty jest pytanie: jak dalej żyć i budować sensowną, twórczą egzystencję w obliczu faktu, że świat i jego wartości właśnie nie mają obiektywnego i uniwersalnego statusu, że są „pozorem perspektywicznym” i „koniecznym kłamstwem”? Tego wątku spierania się o wartości i tworzenia nowych wydaje mi się brakować w komentarzu M. Lipowicza do F. Nietzschego, albo został on przyćmiony przez akcentowanie tylko (pozornie) emancypacyjnego, burzycielskiego, krytycznego aspektu nihilizmu. Nie zgadzam się w każdym razie z opinią Autora, że F. Nietzsche *nie dążył do przewyżczenia nihilizmu, tylko do znalezienia człowieka, który potrafiłby afirmować życie w świecie pozbawionym sensu*. Jak najbardziej dążył do takiego przewyżczenia, bo wiedział, że nihilizm poraża moce twórcze człowieka, a łącząc się z relatywizmem i sceptycyzmem, uniemożliwia wznoszenie nowych przyczółków sensu, których zadaniem jest nadawanie kierunku oraz aktywnego, kulturogenego charakteru ludzkiej egzystencji. Kultura pozbawiona podstaw normatywnych, choćby perspektywicznych, tymczasowych, choruje, słabnie i ostatecznie – umiera.

Inna sprawa, że sam F. Nietzsche z czasem coraz bardziej pesymistycznie oceniał szanse wzbicia się jednostki na ów twórczy, aktywny poziom. Człowiek nowoczesny jest sfragmentaryzowany, zniwelowany, zubożniały i słaby. *Pustynia rośnie* – mówił filozof w *Dytyrambach dionizyjskich* (Nietzsche 1904, s. 8, 13). F. Nietzsche miał też ogromne problemy z teoretycznym ugruntowaniem zasady woli mocy jako zasady selekcyjnej, a następnie z jej uzgodnieniem z równie pociągającą go wizją dionizyjskiej immanencji istnienia, z obrazem świata, który ciągle sam się tworzy i ciągle sam wraca do siebie w wiecznym powrocie wszechrzeczy. Mistyczno-metafizyczna tendencja w myśleniu F. Nietzschego, wprowadzana przez filozofem wiecznego powrotu, zanurzająca jednostkę w metafizycznej całości Bytu jako zaledwie części wiecznie odradzającego się kosmicznego życia, dramatycznie kolidowała z planem nadania ludzkiemu życiu świadomego, aktywnego i kreatywnego charakteru (wola mocy). Jeśli wszystko jest tylko anonimowym rozpuszczaniem, ginięciem i odradzaniem się form w kosmicznym chaosie wszechrzeczy, to jaki sens ma wtedy twórcza aktywność w świecie, wznoszenie nowych prawd i celów, „chcenie” czegokolwiek? Zagubiony wśród sprzeczności rozdzierających jego myśl, F. Nietzsche na ostatnim etapie dzieła już tylko rozpaczliwie wyglądał bliżej nieokreślonego wydarzenia „przewartościowania wszystkich wartości”; roił o będącym konsekwencją jego przepastnej myśli o wiecznym powrocie przełamaniu dziejów i rozdzieleniu ludzkości na dwie części – zestandaryzowaną, nihilistyczną masę i niedużą zapewne grupę „filozofów przyszłości”, którzy będą ową masą zarządzać.

F. Nietzschemu nie chodziło o „uratowanie człowieczeństwa”. Nie wiem, dlaczego M. Lipowicz imputuje mi takie twierdzenie. Z perspektywy autora *Zaratustry* przewa-

zająca część ludzkości jest już beznadziejnie pochłonięta przez bierny nihilizm. Dlatego spojrzenie tego wielkiego analityka i krytyka kultury nowoczesnej kierowało się w przyszłość, skąd nadejść miał nowy typ człowieka (nadcześnik), o którym filozof marzył i którego z pasją inwokował. Niezależnie od niepewności, jakie konkretnie dystynkcje miałyby specyfikować to nowe indywiduum, jedno wydaje się pewne: nadcześnik miał być prawodawcą i twórcą nowych wartości w świecie pozbawionym jakiegokolwiek metafizycznej sankcji i transcendentnej zasady uprawomocniającej sens ludzkiego działania. W *Poza dobrem i złem* F. Nietzsche pisał:

Właściwi filozofowie są rozkazującymi i prawodawcami: powiadają: „tak powinno być!”, to oni określają „dokąd i „po co?” (...) Ich poznawanie jest tworzeniem, ich tworzenie jest prawodawstwem, ich wola prawdy jest – wolą mocy. Czy istnieją dziś tacy filozofowie? Czy istnieli już tacy filozofowie? Czy nie muszą istnieć tacy filozofowie? (Nietzsche 2005, § 211, s. 123).

Świat stał się pozorem, fikcją, perspektywą, „bajką”, ale nie oznacza to, że trzeba na powrót wypatrywać utraconej metafizycznej zasady jednoczącej. Dla nadcześnika myśl, decyzja i czyn dzieją się w mgnieniu oka. Cechuje go spontaniczność i pewność działania i tu inspirująca zdaje się uwaga M. Lipowicza, że należy „zrzucić z siebie swoje dotychczasowe przed-rozumienie antropologiczne”. Tak właśnie postępuje nadcześnik, którego w żaden sposób nie ogranicza to, co „było” w postaci autorytetów, transcendentnych prawd, nakazów i zakazów czy obyczajów (zostały one bowiem za nami: przezwyciężone, sfikcjonalizowane). Z drugiej zaś strony nie paraliżuje go wizja świata jako bytu ironicznego i przygodnego. Charakter istnienia nadcześnika określa prymat tworzenia i działania. Zgadza się z M. Lipowiczem, gdy pisze on, że *Śmierć Boga zmusza człowieka, aby (...) nadał swojemu życiu odpowiedni kształt, aby zamiast pogrążyć się w nicości, określił swój własny kierunek „stawania się”*. W rzeczy samej, nadcześnik zapanowuje nad procesem stawania się: wyciska na bycie swoje piętno, przystępuje do twórczego *agonu* (F. Nietzsche wyobrażał go sobie na sposób grecki) z równymi sobie, w którym z walki konkurujących woli mocy wyłonić się ma najsilniejsza, najbardziej przemożna, intensyfikująca jednostkowe doświadczanie świata i witalizująca sferę kultury interpretacja.

Zadaję sobie obecnie pytanie: czy w rozprawce skierowanej do pedagogów konieczne było dla mnie przywołanie tropu nadcześnika, skoro czyniąc to, potwierdziłbym tę samą tezę, którą postawiłem w odniesieniu do pedagogiki ogólnej, niezdolnej, wbrew zaleceniom F. Nietzschego, do toczenia sporu o cele i wartości i określania przewagi jednych nad drugimi? Nie sądzę. Co najwyżej tekst brzmiałby dla niektórych pedagogicznych uszu jeszcze bardziej egzotycznie.

Pomysł M. Lipowicza, by rozważyć Nietzscheańską koncepcję nadcześnika w kontekście edukacyjnym, prezentuje się jako atrakcyjny projekt naukowy. Nie zmienia to jednak faktu, że jego artykuł w większej mierze mówi o F. Nietzschem niż o stanowisku R. Kwaśnicy i nihilistycznych konsekwencjach, wypływających, moim zdaniem,

z hermeneutyki pedagogicznej. Dyskusję o idei „edukacji ku nadczłowiekowi” muszę więc odłożyć na przyszłość. Będzie wtedy okazja zapytać Badacza, jak według Niego ma się myśl o nadczłowieku do działań „tych”, którzy *dążą realnie i materialnie do stworzenia nadczłowieka – ale już nie drogą mozolonych praktyk wychowawczo-edukacyjnych, ale poprzez docelowe interwencje biotechnologiczne*. Brzmi to tak, jakby M. Lipowicz widział w dziele F. Nietzschego tego typu możliwości interpretacyjne, bo nie oddziela on treści dzieła od możliwości tak rażącej nadinterpretacji (uwaga w przypisie dolnym może sugerować, że autor rozważa takie podejście całkiem serio). Cóż, nie mamy niestety kryteriów, pozwalających określić, co to znaczy „właściwie” czytać i rozumieć filozofię i literaturę. Jeśli na przykład Alfred Rosenberg i jego faszystowscy koledzy mogli wyczytać z pism F. Nietzschego, że jest antysemitą, protonazistą i piewcą wielkości Rzeszy, to inni mogą zawsze wyczytać coś równie kuriozalnego. Na szczęście w rozstrzyganiu podobnych kontrowersji pomaga *common sense* i porozumienie wśród znawców myśli niemieckiego filozofa.

V

Mam wrażenie, że Magdalena Archacka (2018) – śledząc wpływy *Dialektyki oświecenia* oraz myśli M. Heideggera w środowisku pedagogów hermeneutycznych – wpadła na frapujący pomysł, który wszelako musiałaby długo jeszcze i bardzo ostrożnie opracowywać, by móc przekonująco pokazać, że w adresowanym przez nas środowisku pedagogów trwały i nadal trwają poszukiwania „Innego rozumu”.

Hipostazy Innego rozumu według J. Habermasa to: nietzscheańska estetyczność jako brama do desubiektywizującego doświadczenia dionizyjskiego (Habermas 2006, s. 117), heideggerowskie Bycie, stan suwerenności, heterogeniczność, transgresja i suwerenność u Bataille’a (tamże, s. 124, 245), władza i szaleństwo u M. Foucaulta (tamże, s. 273, 347). Ogólnie, Inne rozumu przedstawia się jako:

(...) spontaniczną moc, będącą fundamentem bytu, ustanawiającą, zarazem witalną i nieprzejrzystą, nie rozjaśnioną już żadną iskierką rozumu (tamże, s. 345). Miejsce Innego rozumu zajmują więc bezpośrednio witalne siły odszczepionej i uciśnionej natury podmiotowej; owe pozornie odkryte przez romantyzm zjawiska marzeń sennych, fantazji, szaleństwa, orgiastycznego podniecenia, ekstazy; są to estetyczne, zeszkodowane w ciele doświadczenia zdecentrowanej podmiotowości (tamże, s. 247).

M. Archacka przywołuje figurę centralną dla francuskiego poststrukturalizmu, którego myśliciele próbowali zradykalizować krytykę rozumu oraz samowładnej podmiotowości, otwierając przestrzeń „heterologii” – doświadczeń i dyskursów *ex aequo*, których specyfikę i odrębność tworzyła przede wszystkim ich transgresywna struktura,

czyli wymóg *permanentnego, znoszącego wszelkie totalizujące (i strukturalizujące) ograniczenia, przekraczania rzeczywistości antropologiczno-kulturowej ku temu, co Niemożliwe, Niewypowiadalne, Nieludzkie* (Pieniążek 2006, s. 17). Francuskiej heterologii jako pewnemu projektowi „nauki” o tym, co inne, co albo radykalnie oddzielone, albo ściśle kontrolowane w zamkniętym na zewnątrz i od wewnątrz systemie M. Kruszelnicki poświęcił obszernie studium (2008, s. 11). Ideę Innego rozumu Autorka zaczerpnęła jednak od M. Siemka i J. Habermasa, nie przywołując niestety – będącego centralnym argumentem ich krytyki formacji poststrukturalistycznej – zarzutu sprzeczności performatywnej.

Marzenie francuskich uczniów Sade’a i Nietzschego o skrytykowaniu rozumu bez ześlizgnięcia się z powrotem w to, co krytykowane, o zbudowaniu heterologii zdolnej wymknąć się presji logosu, zaprzecza samemu sobie, wklajając się w błąd autoreferencji (Siemek 2002, s. 275).

Ów błąd polega na tym, że za pomocą narzędzi rozumu próbuje się skrytykować sam rozum. W świetle tej krytyki, lecz także krytyki przeprowadzonej przez J. Derridę w książce *Pismo i różnica* (zob.: Derrida 2004; M. Kruszelnicki 2008), rzeczywiście okazuje się, iż nie ma wyjścia poza władzę rozumu, toteż nie można twierdzić, jak to czyni Autorka, że *mityczne Inne rozumu ma to do siebie, że zawsze znajduje się poza zasięgiem nawet najbardziej wysublimowanego posługiwania się rozumem* (Archacka 2018, s. 17). Jest całkiem odwrotnie.

M. Archacka nie potrafi na razie wskazać, gdzie szuka się figur Innego rozumu w pedagogice filozoficznej: *nigdy nie dowiemy się, gdzie znajduje się Inne rozumu – nie znamy go. Nie możemy go nawet opisać, nie znamy języka, który może nam do tego posłużyć* (tamże). Niektóre sformułowania pedagogicznych hermeneutów Badaczka ukazuje jako próby *umistyczniania* języka pedagogicznego. Przy czym język umistyczniony to wciąż za mało, by móc mówić o Innym rozumu. Ja w każdym razie nie widzę u R. Kwaśnicy języka „emotywnego i metaforycznego”, jedynie precyzję. Na pewno nie można też powiedzieć, że u R. Kwaśnicy Innym rozumu jest *pojednanie i samorefleksja* (tamże, s. 18). Przestrzegam też przed sugerowaniem, że autor *Dwóch racjonalności* próbuje jakkolwiek umniejszać czy dewaloryzować jedną racjonalność na rzecz drugiej lub szukać racjonalności całkiem innej. Gdy wrocławski Badacz rekonstruuje racjonalność techniczną i komunikacyjną, wcale nie ustawia ich w opozycji do siebie z zamiarem odsłonięcia jakiejś lepszej, niemetafizycznej racjonalności. On wręcz troskliwie wystrzega się ich wartościowania, traktując obie charakteryzowane racjonalności jako całość konstytuującą bycie człowiekiem.

Najatrakcyjniejszą częścią artykułu M. Archackiej wydaje mi się rekonstrukcja mitu społecznego, choć tu raczej należałoby mówić o micie filozoficznym, jakim jest rozum instrumentalny. Tak jak *Dialektykę oświecenia* uznać można za pewną niezwykle sugestywną opowieść, tak też Badaczka proponuje spojrzeć na rozważania R. Kwaśnicy zawarte w *Dwóch racjonalnościach* i w *Dyskursie edukacyjnym po inwazji rozumu*

instrumentalnego (Archacka 2018). Tę krytyczną hipotezę należałoby jednak lepiej rozwinąć. Można, moim zdaniem, pokazać, że pedagogika filozoficzna błądzi za każdym razem, gdy odrzuca wszelkie myślenie i działanie teleologicznie, kojarząc je z oddawaniem pola straszemu rozumowi instrumentalnemu. Miałem już okazję powiedzieć, że uważam za niefortunne, iż R. Kwaśnica na tyle zawierzył M. Heideggerowi, by długo uznawać, że *właśnie celowościowe zapytywanie jest najbardziej charakterystyczną cechą myślenia metafizycznego* (1995, s. 26). Tymczasem my – twierdząc za M. Siemkiem, że nie ma czegoś takiego, jak rozum „nie-instrumentalny” – musielibyśmy mocno zagłębić się w dyskurs pedagogiki współczesnej i szukać potwierdzenia hipotezy, że przyjęcie tego paradygmatu z całym dobrodziejstwem inwentarza być może przynosi więcej szkody niż dobrego. Wiemy z niejednej lektury, że triada interesów poznawczych J. Habermasa, w którym każdemu odpowiada inna domena życia społecznego, wciąż może być traktowana jako do niczego niezobowiązująca. Lecz gdy wpisemy w nią pedagogikę, zobaczymy, że interesowi technicznemu odpowiadać będzie teleologia i aranżowanie kształcenia, interesowi praktycznemu – komunikacja ze sobą, w której dbamy o minimum zaburzeń i manipulacji, zaś interesowi emancypacyjnemu i krytycznemu – refleksja, którą – dla przykładu – zaproponowali R. Kwaśnica i A. Folkierska. Wówczas odpadałaby potrzeba wybrzydzenia na dominujący ponoć wszędzie w pedagogice rozum instrumentalny i na złowieszczą *rzeczywistą istotę tzw. nauk empirycznych* (Folkierska 2018, s. 127).

A. Folkierska i R. Kwaśnica próbowali wypisać się z pedagogiki jako nauki zastanawiającej się, jak projektować i usprawniać procesy wychowawcze właśnie dlatego, że innego rozumu niż instrumentalny w niej nie dostrzegali. Albo inaczej, zdecydowali, że na marginesie sporu o wychowanie podejmą pytania inne niż instrumentalne, celowościowe, właściwe nauce i metafizyce. Czy taki manewr można nazwać próbą poszukiwania Innego pedagogicznego rozumu? Pewien nie jestem, ale myślę, że warto podążać tym tropem – ostrożnie i trzymając się litery ich tekstów.

Gdyby jednak zostawić na boku pierwszą intuicję M. Archackiej, jakoby Inne pedagogicznego rozumu nie było niczym więcej, jak tylko mitem i fantazmatem, otwierałby się nowy horyzont tej refleksji. W ramach całkiem pobocznych nurtów pedagogii odnajdujemy przecież pedagogie dyskretnie, które kierują w naszą stronę przesłania wychowawcze, wcale przy tym nie próbujące zgłaszać roszczeń normatywnych, unaukować i obiektywizować opisywanych przez siebie prawd i doświadczeń (Kwieciński, Witkowska 2011, za: M. Kunderą, R. Rortym i M. Bachtinem). To tam można by szukać rozumu nie-instrumentalnego, któremu odpowiadałyby pedagogie niezafiksowane na urządzaniu świata, ani niemnożące przed jednostką rozmaitych „musi” i „powinien”... *Sztuka powieści* M. Kundery (2004) to nie mądrość filozoficznych koncepcji i pedagogicznych teorii, lecz „mądrość niepewności”, mądrość ludzkich doświadczeń, niedających się ująć w żadnym wzorze, bo zawsze ujmowanych w sposób wyjątkowy i niepowtarzalny. Takich ujęć dostarcza sztuka i literatura. Pozwalają one kwestionować rozmaite roszczenia do obowiązywania, wysuwane przez rozum teoretyczny.

Sprawa Innego pedagogicznego rozumu niekoniecznie więc musi być już przesądzona, jak się to jawi w filozofii, ani nie znajduje się w martwym punkcie, w którym, póki co, widzi go M. Archacka.

VI

Dzięki otwartości Redakcji kwartalnika „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” toczymy rozmowę, która pomimo odejścia miejscami od problemu głównego i tak stanowi rzadkość w pedagogice polskiej, wciąż nienawykłej do prowadzenia publicznych sporów naukowych. Z rozmowy dużo się o sobie nauczyliśmy: o naszych postawach, poglądach i przesądach. Także o charakterach. Za to pozytywne doświadczenie, za zmotywowanie do dodatkowej pracy i za intelektualną intensywność, jaką dało mi czytanie i pisanie, chciałbym wszystkim uczestnikom serdecznie podziękować. Szczególnie dziękuję M. Kruszelnickiemu i M. Archackiej za dyskusje, uwagi krytyczne do tekstu oraz pomoc w jego poprawie.

Bibliografia

- APEL K.-O. et al., 1971, *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- APEL K.-O., 1980, *Towards a Transformation of Philosophy*, transl. G. Adey and D. Frisby, Routledge and Kegan Paul, London.
- ARCHACKA M., 2018, *Pedagogika w poszukiwaniu Innego rozumu. Ku krytyce „rozumu instrumentalnego”*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 4.
- BEDNAREK S., 1999, *Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- DERRIDA J., 1984, *Bonnes volontés de puissance. (Une réponse à Hans-Georg Gadamer)*, Revue Internationale de Philosophie, nr 151.
- DERRIDA J., 1992, *Y a-t-il une langue philosophique?*, [in:] J. Derrida, *Points de suspensions. Entretiens*, choisis et présentés par E. Weber, Éditions Galilée, Paris.
- DERRIDA J., 2004, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- DERRIDA J., 2005a, *Comme il avait raison! Mon Cicérone Hans-Georg Gadamer*, [in:] G. Leroux, C. Lévesque, G. Michaud (eds.), *Il y aura ce jour... À la mémoire de Jacques Derrida, À l'impossible*, Montreal, <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/frances/gadamer.htm> [dostęp: 10.10.2018].
- DERRIDA J., 2005b, *Rogues: Two Essays on Reason*, transl. P.-A. Brault and M. Naas, Stanford, University Press, Stanford.
- DERRIDA J., 2008, *Autoodporność: rzeczywiste i symboliczne samobójstwa. Rozmowa z Jacques'em Derridą*, przeł. B. Orlewski, [w:] G. Borradori, *Filozofia w czasach terroru. Rozmowy z Jürgenem Habermasem i Jacques'em Derridą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A., 1990, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A., 1998, *Kilka uwag o tzw. postmodernizmie*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1–2.

- FOLKIEWSKA A., 1999, *Filozoficzny dekonstrukcjonizm a edukacja*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- FOLKIEWSKA A., 2005, *Sergiusz Hessen – Pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A., 2018, *Pedagogiczna wola mocy. Odpowiedź Wojciechowi Kruszelnickiemu*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.
- GADAMER H.-G., 2004, *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, PWN, Warszawa.
- GIROUX H., 2005, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, 2nd ed., Routledge, New York.
- GRONDIN J., 2012, *Le dialogue toujours différé de Derrida et Gadamer*, Les Temps Modernes, nr 669/670.
- HABERMAS J., 1988, *On the Logic of the Social Science*, transl. by Sh.B. Nicholsen, J.A. Stark, MIT Press, Cambridge–London.
- HABERMAS J., 1992, *Postmetaphysical Thinking*, transl. W.M. Hohengarten, MIT Press, Cambridge–London.
- HABERMAS J., 1998, *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, ed. and transl. by C. Cronin and P. De Greiff, MIT Press, Cambridge.
- HABERMAS J., 2000, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Dylematy współczesnej pedagogiki polskiej*, Ars Educandi, nr 4.
- KANIEWSKI A.M., 1999, *Rehabilitacja i transformacja filozofii praktycznej*, [Wstęp w:] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
- KOLECKA E., 1999, *Czy możliwa jest pedagogika poza sporem o koncepcję wychowania?*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- KRUSZELNICKI M., 2008, *Drogi francuskiej heterologii*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KRUSZELNICKI M., KRUSZELNICKI W., 2010, *Lévinas, bezwarunkowa gościnność i pedagogika wielokulturowości, czyli piękna droga... donikąd. Nad książką Rafała Włodarczyka: „Lévinas. W stronę pedagogiki azylu”*, [w:] L. Witkowski, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KRUSZELNICKI W., 2018, *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1.
- KUNDERA M., 2004, *Sztuka powieści*, PIW, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 1992, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 1995, *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2015, *O szkole poza kulturową oczywistością*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- KWIECIŃSKI Z., JAWORSKA-WITKOWSKA M., 2011, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków.
- KWIEK M., 1999, *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań.
- LIPOWICZ M., 2018, *Posthumanizm Fryderyka Nietzschego jako remedium na tendencje nihilistyczne w pedagogice? Odpowiedź Wojciechowi Kruszelnickiemu*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- MARKOWSKI M.P., 2004, *Nietzsche i Nietzsche*, [w:] M.P. Markowski, *Pragnienie i bałwochwalstwo. Felietony metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- MCCARTHY T., 1985, *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, MIT Press, Cambridge–London.
- MCLAREN P., 1995, *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, Routledge, London–New York.

- MICHELFELDER D., PALMER D.E. (eds.), 1989, *Dialogue and Deconstruction. The Gadamer – Derrida Encounter*, SUNY Press, Albany.
- NIETZSCHE F., 1904, *Dytyramby dionizyjskie*, przeł. S. Wyrzykowski, Nakład Jakóba Mortkowicza, Warszawa.
- NIETZSCHE F., 2003, *Wiedza radosna*, przeł. L. Staff, Zielona Sowa, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2005, *Poza dobrem i złem*, przeł. P. Pieniążek, Zielona Sowa, Kraków.
- NUYEN T.A., 1995, *Critique of Ideology: Hermeneutics or Critical Theory?*, *Human Studies*, Vol. 17, No. 4.
- PIENIAŻEK P., 2006, *Suwerenność i nowoczesność. Z dziejów poststrukturalistycznej recepcji myśli Nietzschego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- REUT M., 1995, *Nauka, pytanie i dialog: wstęp do analizy hermeneutycznej koncepcji uniwersalności rozumienia*, [w:] R. Kwaśnica, J. Semków (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- SIEMEK M., 1998, *Ku krytyce „nie-instrumentalnego rozumu”*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- SIEMEK M., 2002, *Rozum między światłem i cieniem oświecenia*, [w:] M. Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 1991, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] B. Śliwerski, T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków.
- SZTOBRYN S., 2003, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, *Colloquia Communia*, nr 2.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2018, *Tendencyjność autora „Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej”*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2.
- WITKOWSKI L., 2009, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Impuls, Kraków.
- WŁODARCZYK R., 2009, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZAMOJSKI P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Self-portrait in a non-hermeneutic mirror

In this paper I respond to those of my critics who have expressed a desire to dispute with the theses I advanced concerning the nihilistic tendencies in general pedagogy, particularly within the hermeneutic orientation in Polish pedagogy.

Keywords: *philosophical hermeneutics, critical theory, pedagogy, R. Kwaśnica, A. Folkierska, B. Śliwerski, M. Lipowicz, M. Archacka*